



Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

46 | 2011

Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du XIX^e siècle au début de la Deuxième Guerre mondiale

Enseignants coloniaux : Madagascar, 1896-1960

Simon Duteil a soutenu sa thèse en histoire sur les enseignants coloniaux à Madagascar, le 29 octobre 2009, à l'université du Havre, thèse préparée sous la direction de John Barzman. Il a bien voulu nous autoriser à en publier la conclusion générale.

Simon Duteil



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2131>

ISSN : 2221-4038

Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2011

Pagination : 193-203

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Simon Duteil, « Enseignants coloniaux : Madagascar, 1896-1960 », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 46 | 2011, mis en ligne le 24 septembre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2131>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© SIHFLES

Enseignants coloniaux : Madagascar, 1896-1960

Simon Duteil a soutenu sa thèse en histoire sur les enseignants coloniaux à Madagascar, le 29 octobre 2009, à l'université du Havre, thèse préparée sous la direction de John Barzman. Il a bien voulu nous autoriser à en publier la conclusion générale.

Simon Duteil

- 1 Au terme de cette recherche, il est possible de caractériser de façon plus précise ce qu'est « être enseignant colonial » à Madagascar, ou plutôt les différentes réalités qui se retrouvent derrière une même catégorisation professionnelle, ce qu'a montré l'approche par profession de l'enseignement, sexe et statut, mais aussi par différentes variables qui ont un impact sur les réalités du travail et les perceptions de la situation coloniale (durée de présence, âge, origine géographique, situation maritale, adhésion à une structure...). Enfin, l'approche diachronique montre que ces différences ne sont pas figées dès le début de la colonisation française.

Enseignant colonial : une catégorie, des réalités

Des institutrices et instituteurs : une masse éclatée

- 2 Les institutrices et instituteurs représentent la majorité du personnel en exercice à Madagascar. De fait, c'est la profession la plus hétérogène : sa composition comme son utilisation par le Service de l'enseignement répond à des enjeux administratifs variés suivant, notamment, la durée de présence et le type d'enseignement d'exercice. En effet, si une partie du personnel ne travaille que dans l'enseignement européen, ce sont les enseignantes et les enseignants de l'enseignement indigène qui ont la situation la plus atypique. Sélectionnés en amont au moment de l'embauche par la colonie, les titulaires se retrouvent une nouvelle fois sélectionnés dans un processus de « professionnalisation » qui leur donne accès à l'enseignement indigène, sauf durant les périodes d'après guerre de fort renouvellement de personnel où les nécessités de service facilitent l'accès à cet

enseignement. Travailler dans l'enseignement indigène ouvre de possibles carrières ascendantes, entre autres par des postes de direction d'établissement. C'est également pour les instituteurs la voie d'accès à de nouvelles responsabilités aussi bien internes à l'enseignement – direction de circonscriptions scolaires, tournées d'inspections et responsabilités des écoles – que déterminées par la situation coloniale : représentation du pouvoir colonial auprès des populations colonisées notamment. Ce type de carrière, valorisant d'un point de vue professionnel et symbolique, est contraint par la géographie du territoire et par le faible nombre d'individus concernés ainsi que par la perception climatique et sanitaire de l'île, qui pousse l'Administration à entretenir un roulement régulier du personnel, non exempt de passe-droits, entre côtes et Hautes Terres. Ainsi, la progression de carrière est, bien plus que pour le personnel secondaire, dépendante des décisions de la hiérarchie administrative, ce qui pousse le personnel voulant rester dans l'île à mettre en place différentes stratégies individuelles ou collectives, tant dans la colonie qu'en liaison avec la métropole. C'est ainsi qu'une partie du personnel statutaire quitte la relation de contractualisation permanente, pour intégrer, au bon vouloir de l'administration, les cadres locaux de la colonie, et accéder à une caisse de retraite spécifique et avantageuse. C'est également ainsi que pour les mieux intégrés des instituteurs, les possibilités d'évolution de carrière vont jusqu'à l'intégration dans les cadres locaux de l'inspection primaire. Les deux guerres mondiales sont des étapes importantes pour le personnel primaire. La Première marque principalement l'accentuation de différenciations genrées concernant à la fois le statut de recrutement des femmes, principalement des institutrices, que la façon dont elles sont utilisées dans l'enseignement, étant de plus en plus cantonnées à l'enseignement de type européen. On peut parler de féminisation de l'enseignement européen et de masculinisation de l'enseignement indigène. L'après Seconde Guerre mondiale et l'insurrection de 1947 voient l'apparition de plusieurs phénomènes. Au niveau de l'État, la création de l'Union française s'accompagne d'une augmentation massive du nombre d'enseignants et d'enseignantes en exercice. Durant quelques années, la colonie semble se raidir, notamment par l'augmentation de l'embauche de personnels ayant déjà une expérience coloniale et en moyenne plus âgés que les générations précédentes. Il faut cependant y voir également les conséquences de la guerre en métropole pour les classes d'âge, mais aussi de la guerre d'Indochine pour le déplacement de coloniaux. Les deux autres évolutions majeures de la période sont la réforme de l'enseignement de 1951 et le tournant clairement assimilationniste que prend l'enseignement indigène, ainsi que des présences coloniales courtes dans l'île : l'heure n'est plus à l'installation dans un territoire sur des dizaines d'années mais aux déplacements intra-coloniaux. Encore que ce phénomène soit une représentation moyenne de l'ensemble du corpus étudié : les temps de présence courts existent dès le début de la période coloniale et quelques individus continuent de longues carrières dans l'île après la Seconde Guerre.

- 3 Le statut d'auxiliaire se retrouve en grande majorité dans le primaire, chez les institutrices en particulier. Derrière ce statut se cachent des réalités bien différentes, allant de la Réunionnaise issue du petit colonat et pourvue du brevet élémentaire, à la femme d'un instituteur titulaire travaillant sous la responsabilité de son mari et à l'institutrice titulaire en métropole, pourvue de l'ensemble des diplômes nécessaires mais auxiliaisée car mariée « hors enseignement ». On constate en effet que les auxiliaires constituent la variable d'ajustement centrale du Service de l'enseignement, lui permettant d'augmenter facilement ses effectifs en cas d'explosion scolaire, comme c'est

le cas durant les années trente, ou de suppléer son personnel titulaire défaillant ou en congé administratif. Incontestablement, les auxiliaires ont les parcours et les positionnements les plus divers dans la « micro-société » coloniale. On y trouve des personnes « passerelles » ou « d'entre-deux » assurant une médiation entre le petit colonat, les militaires et le monde des fonctionnaires administratifs. L'enjeu principal, pour les personnes demeurant sur la longue durée – parfois toute leur vie – à Madagascar est la titularisation qui offre la stabilité de l'emploi et des conditions salariales nettement plus avantageuses.

- 4 On le voit, suivant le statut, le sexe ou le type d'enseignement, les enjeux conjoncturels qui font que ces personnes sont présentes dans le Service de l'enseignement à Madagascar sont différents. Il en va de même de l'approche de la « mission civilisatrice » : elle ne peut se comprendre sans la perception qu'a le personnel de la politique et de la situation coloniale. Ici aussi, le type d'enseignement et le statut, qui en fait couvrent des intérêts différents, ont leur importance pour penser ou percevoir cette « mission ». On peut supposer que c'est chez celles, et surtout ceux, qui travaillent dans l'enseignement indigène, que la réflexion est la plus intense, car ils sont confrontés aux réalités et aux évolutions de la colonie. Surtout, en contact avec une population qui n'est pas que celle de la capitale, et souvent présents depuis une plus longue durée dans la colonie, il leur est plus facile de « prendre le pouls ». L'évolution de la perception de la situation coloniale durant les années trente, tient autant à l'influence d'une partie des « Malgaches », qu'à l'ancrage « humaniste » et « indigénophile » d'une partie des instituteurs et des institutrices, qui toutefois ne remettent jamais en cause, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, le principe même de la présence coloniale. Pour autant, cet « humanisme » n'est pas partagé par l'ensemble des enseignantes et des enseignants du primaire, notamment chez une partie des auxiliaires certainement plus proches de la perception plus réactionnaire du petit colonat.
- 5 Si la majeure partie des rapports quotidiens avec les « Malgaches » est avant tout basée sur une position de domination et de salariat, il existe des moments d'échange, qui ne s'expriment cependant guère dans la vie sociale, en dehors de rapports intimes. Peut-on parler d'acculturation de ces enseignants, c'est-à-dire de modifications concernant la manière d'agir, de parler, de juger, de parler ou de penser¹, résultant de leur présence à Madagascar et du contact avec les populations de l'île ? C'est a priori le sens d'une partie du travail « d'occidentalisation » en direction de l'élite colonisée. On peut penser cependant que vivre et travailler sur une longue durée en situation coloniale ne laisse pas « indemne », et fait évoluer les institutrices et instituteurs dans cette situation. Mais, à quelques exceptions près, il s'agit d'un passage dans la colonie qui appelle à la fin soit un retour dans le territoire d'origine, principalement la métropole, soit la poursuite d'une carrière dans un autre territoire. De là découlent de nouveaux enjeux, comme le poste de réintégration – on fait alors valoir les responsabilités occupées à la colonie – mais aussi des changements dans le rapport à l'espace métropolitain : des années « d'éloignement » et de congés administratifs facilitent l'installation dans des zones parfois éloignées de la région de naissance. De même, les capacités financières et le mode de vie colonial poussent à des comportements sociaux différents de ceux de la profession, rapprochant dans ses moyens et ses envies le personnel primaire ayant fait carrière à la colonie d'une petite bourgeoisie professorale.

Des professeurs : un microcosme homogène

- 6 Le corps professoral se différencie du personnel primaire principalement par trois aspects : son système de carrière, sa place dans le système d'enseignement et les phénomènes liés à sa concentration tananarivienne. Le système de carrière du secondaire a une codification qui facilite les déplacements : le changement de poste, souvent également de ville, fait partie du cursus banal du professeur. Ce qui est particulier ici, c'est de se rendre dans un territoire « hors parcours » métropolitain. Il s'agit peut-être ici de parcours particuliers : les mouvements intra-coloniaux sont proportionnellement importants dès l'entre-deux-guerres pour cette profession. Une autre spécificité : le faible nombre d'agrégés mérite d'être souligné.
- 7 Sans considérer les compétences professorales, les établissements secondaires de l'enseignement officiel ne semblent pas jouir d'une très bonne réputation en termes de niveau scolaire. Mais ce n'est pas là l'intérêt central de cet enseignement. En fait il en existe trois depuis la création par Augagneur d'un collège à Tananarive : permettre aux enfants de coloniaux de rester dans la colonie pour faciliter la présence de fonctionnaires, ne pas laisser le terrain du secondaire aux seuls congréganistes et permettre à une minorité, soit récemment naturalisée, soit autorisée pour raison politique et/ou économique d'accéder à un enseignement de type métropolitain. Si une partie de la haute administration continue d'envoyer ses enfants en pensionnat à la Réunion ou en métropole, ces lycées sont pour d'autres une opportunité d'envoyer leurs enfants dans l'enseignement secondaire, situation peu probable en métropole au niveau économique, social ou culturel jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, pour une frange importante des colonisateurs, impossible pour des « sujets indigènes » auxquels on réserve un enseignement spécifique. Sauf à aller dans l'enseignement congréganiste. Dans ce système d'enseignement secondaire les professeurs servent à former une élite « francisée » chez les colonisés autorisés à le suivre. C'est certainement, du moins durant l'entre-deux-guerres, la profession la plus homogène dans le Service de l'enseignement. Si durant les années 1910, quelques rares promotions internes, liées aux diplômes, permettent à des instituteurs de devenir professeurs, les années 1920 sont marquées par un recrutement métropolitain principalement de licenciés. Ce milieu se caractérise sur cette période par sa capacité à repousser les individus « non désirables » ou à les expulser. C'est ce que montre une partie des cas de (re)mises à disposition. Mais c'est également un milieu, celui des professeurs, en conflit feutré avec une partie de la hiérarchie du primaire, car ils sont en concurrence sur des questions de pouvoir dans le Service de l'enseignement, dès son origine. Dans le secondaire, les sensibilités politiques et religieuses sont plus variées que pour le personnel primaire titulaire et l'on trouve dans ces lycées un nombre important, proportionnellement, de soutiens au régime vichyste de la colonie. On pourrait penser qu'il s'agit d'un facteur de division interne. Pourtant il semble que ces aspects soient secondaires, comme le montrent certains comportements pendant la Seconde Guerre mondiale. Pour autant, ce microcosme homogène n'est pas exempt de tensions internes, de conflits liés par exemple au contrôle des postes de direction, aussi bien qu'à la vie dans la « micro-société » tananarivienne. C'est là un des derniers aspects qui caractérisent ce groupe par rapport aux personnels primaires jusqu'à la fin des années cinquante : sa concentration à Tananarive. Une ou un professeur faisant carrière à Madagascar ne sera jamais en poste que dans la capitale de l'île. De ce fait découlent de nombreux phénomènes. C'est la proximité quotidienne avec

le pouvoir tant dans les relations administratives que les relations sociales et d'ordre privé, qui sont souvent les mêmes. Ce sont aussi les conflits internes qui ne peuvent avoir que peu de rapport avec l'enseignement, mais qui peuvent précipiter un départ de la colonie. C'est enfin une perception de l'île et de ses habitants conditionnée par l'espace tananarivien. Comparée aux institutrices et instituteurs qui travaillent dans l'enseignement indigène, parlent malgache, changent de poste dans l'île, la majorité des professeurs n'a comme connaissance de Madagascar que celle de Tananarive. Ainsi, cette profession se différencie de la masse du primaire, tant au niveau de l'idée de « mission civilisatrice » que par sa place dans l'État colonial, dans la société, dans les intérêts de carrière ou dans les positions de médiations avec la population colonisée. Il faut cependant éviter une position trop tranchée : il existe des passerelles, une partie du personnel primaire travaille dans les classes enfantines des lycées, la massification, les temps de carrière plus courts et les évolutions d'après Seconde Guerre mondiale, l'existence de regroupements corporatifs intégrant l'ensemble des membres « citoyens métropolitains » de l'enseignement transforme et renouvelle ce milieu. Ainsi, les enseignants coloniaux ne peuvent se définir que par leur profession ou leur statut.

Des points de convergences : citoyenneté, « micro-société », intérêts de situation

- 8 La question des points de convergence peut se poser en termes de position commune dans la situation coloniale. Au moins trois sont flagrants jusque dans les années cinquante : la question de la citoyenneté, celle de la « micro-société » et l'intérêt collectif de situation. Ces trois éléments ont en commun de se construire en opposition par rapport à la majeure partie de la population colonisée. La question de la citoyenneté est centrale puisqu'elle détermine places et conditions salariales dans la société coloniale. Elle se joue sur deux aspects qui peuvent sembler contradictoires, mais qui ne sont pas vécus comme tels. La citoyenneté française de ces enseignantes et enseignants les oppose aux sujets colonisés. C'est la définition simple d'un système colonial dans lequel subsiste pendant plus de quarante ans un code de l'indigénat. Sauf qu'il existe plusieurs « entre-deux » à la colonie qui complexifient cette situation. On ne peut comprendre la société coloniale sans prendre en compte l'accession d'une partie de la population colonisée à la citoyenneté française, les négociations quant à la place des métis, mais également la place des « non-citoyens / non-sujets », c'est-à-dire des étrangers et surtout, dans le cas de Madagascar, la place des Réunionnais ou des personnes reconnues comme telles. C'est ainsi qu'à une définition juridique, citoyenneté / sujet, s'ajoutent des considérations sociales et raciales. En effet, « citoyen français » n'est pas synonyme de « blanc ». De même les élites occidentalisées ne sont pas considérées de la même manière que le reste de la population, les « vrais malgaches ». Le personnel enseignant joue un rôle dans le processus de construction de catégories fluctuantes dans le temps qui concernent l'ensemble des personnes vivant dans l'île. Le processus d'identification dominant au sein d'un Service de l'enseignement, lié aux processus d'embauche et de sélection, mais aussi aux perceptions et négociations de la situation coloniale, est celui « de Français de la métropole ». C'est un phénomène intéressant à questionner, notamment concernant le faible nombre de Réunionnais dans le Service par rapport à la population présente à Madagascar. Et en même temps, si des catégories existent avec des discours spécifiques sur chacune d'entre elles, les enfants ou jeunes gens y ayant accès peuvent se retrouver « mélangés » dans une même structure : l'enseignement l'européen. Les relations sociales

se construisent avant tout dans le cadre d'une « micro-société ». Celle-ci varie suivant la taille de la ville ou de la zone concernée : plus la concentration « européenne » est faible, plus les liens inter-classistes sont forts. Le mode de vie à la colonie s'accompagne de sociabilités particulières qui reproduisent les différences juridiques entre citoyen et sujet, puis citoyen et citoyen de statut local. Ainsi, dans le quotidien, leurs relations avec les populations colonisées ne sortent que peu de l'espace du travail : ce sont les salariés, les élèves ou les enseignants « malgaches ». Tout cela dans un contexte où la majorité du personnel enseignant dispose de moyens financiers et adopte un mode de vie supérieur à celui qu'elle aurait en métropole au même moment.

- 9 Cela amène à réfléchir sur le dernier point commun du personnel enseignant, peut-être le plus flagrant à leurs yeux, qui est : l'intérêt à la situation coloniale. En effet, la situation coloniale devient le mode de vie et « nourrit » littéralement les enseignants et les enseignantes qui acceptent les codes et le fonctionnement de cette société, qui y participent, et ce sur la longue durée. Difficile dans ces conditions, en dehors de toute considération politique, de remettre en cause la domination française sur l'île. C'est cette persistance que permettent, entre autres, les accords de coopération au moment de l'indépendance de la colonie. Mais dans l'intérêt de la situation coloniale se retrouve aussi l'intérêt de l'administration à disposer de ces enseignants en situation coloniale. Si le personnel en place ne l'accepte pas, s'il ne s'intègre pas dans le processus de différenciation par la citoyenneté, dans la « micro-société » et dans l'intérêt commun de situation, il prend le risque de ne pas être renouvelé, d'être licencié ou d'être (re)mis à disposition. C'est une multiple intégration qui explique les carrières longues dans le Service de l'enseignement. Il ne faut cependant pas oublier qu'il existe des lignes de divisions internes, parfois transversales. Ainsi, la principale différence concernant l'ensemble des enseignants coloniaux est la question du genre. Que ce soit dans le processus de recrutement, l'origine géographique, les évolutions de carrières ou les situations maritales et les rapports intimes, le phénomène de genre doit être pris en compte pour comprendre la catégorie « enseignants coloniaux ». Attention toutefois, une partie de ces différences n'est pas spécifique à la situation coloniale et se retrouve également dans la société métropolitaine aux mêmes époques. De même, l'appartenance sociale, les raisons pour lesquelles un individu se trouve à la colonie et dans le Service de l'enseignement sont des facteurs parmi d'autres à prendre en compte pour éviter des amalgames uniformisants sur les enseignantes et les enseignants coloniaux.

Une histoire de colonisateurs en situation coloniale : un éclairage sur le fait colonial à Madagascar et sur la société française

- 10 Étudier des enseignants et des enseignantes qui se trouvent, travaillent, font carrière et vivent en situation coloniale, nous renseigne à la fois sur le fait colonial à Madagascar et sur la société française. L'histoire de ce personnel enseignant nous montre la diversité des parcours et des positions individuelles, ce qui doit nous garder de tout simplisme. Des éléments intéressants restent toutefois à souligner. Le personnel enseignant dans sa composition, ses missions, ses perceptions, évolue d'un côté sous l'impulsion de l'État colonial et des évolutions structurelles de l'Empire, et d'un autre par sa confrontation à la société coloniale et aux populations colonisées avec lesquelles ont lieu échanges et contacts. Tout cela se passe dans un processus de va-et-vient entre le groupe et l'individu, par initiation, intégration et empirisme, et entre la colonie et la métropole, de façon

sociale, culturelle, économique et politique. Ce sont des acteurs et des actrices conscients du système dans lequel ils exercent leur profession. C'est dans ce processus que se crée « le colonial » dans sa forme enseignante, dont un des points communs est de construire de façon dialectique une « identité d'insatisfaction et d'incompréhension », qui s'oppose tant aux populations colonisées (rarement sur le « bon chemin »), qu'aux populations et au pouvoir métropolitain (qui méconnaissent les « réalités coloniales »). C'est ce détachement collectif, cette « mise à distance », qui permettent en partie de vivre (à) la colonie où les rapports sociaux sont différents d'en métropole, dans une société souvent permissive qui génère ses propres non-dits et tabous. L'Union française, 1947, la massification et la rotation accélérée du personnel, la politique assimilationniste, les revendications « autochtones » font évoluer cette société, avec certainement un différentiel croissant entre « anciens » et « nouveaux » dans l'enseignement. Ceci participe à un phénomène de « désynchronisation » d'avec une partie du colonat par rapport à l'entre-deux-guerres, facilitant par là-même l'élargissement des perceptions de la situation coloniale dans le milieu enseignant. D'autant que la présence coloniale n'est plus l'horizon indépassable des générations précédentes. C'est dans cette fin des années cinquante que commencent à se multiplier d'autres types de relations de sociabilité avec l'ensemble de la population locale, ou plutôt avec son élite. Relations intéressées et encouragées par le pouvoir pour faciliter le passage à l'indépendance et préserver les intérêts français. C'est dans une société discriminatoire socialement et racialement à leur profit qu'ont évolué ces enseignantes et ces enseignants. Cela laisse des traces, à Madagascar, mais pas seulement. Une partie du personnel d'enseignement étudié va faire une carrière intra-coloniale ou continuer après les indépendances dans des territoires anciennement sous administration française. C'est certainement dans les déplacements de ces individus, « enseignants d'Empire » que l'on peut comprendre une partie des harmonisations impériales, du moins en matière d'enseignement. Une étude sur le même thème portant sur un autre territoire, ferait rencontrer une partie du personnel enseignant étudié ici. De même, si cette recherche porte sur Madagascar, il est certain que l'on peut trouver des points communs qui dépassent les spécificités professionnelles, à resituer à chaque fois en fonction de la situation coloniale propre à chaque territoire ou à chaque catégorie de fonctionnaire, mais dans la logique des invariants du système de domination coloniale. Les traces ne concernent pas seulement les anciennes colonies ou protectorats. Elles décrivent aussi par déplacement de discours et peut-être, de pratiques, la métropole. C'est là un autre élément central à retenir. Par de nombreux aspects, l'étude de ces enseignantes et de ces enseignants en situation coloniale nous renseigne comme un miroir déformant, grossissant, sur ce qu'être enseignant signifie, et par ricochet, sur le fonctionnement de la société française métropolitaine, d'où proviennent et où retournent la majorité des personnes étudiées. Dans ce sens, la situation coloniale étudiée ici par le prisme des enseignantes et des enseignants est un « cas limite » de ce que peut produire le système républicain aux périodes concernées et non pas un « paradoxe » ou une « contradiction » fondamentale dans ses valeurs. Aujourd'hui, des millions de personnes vivant en France ont la colonie en héritage, par des biais différents et de façon plus ou moins consciente. Ces dernières années ont vu la diffusion de productions scientifiques de grand intérêt, mais également d'autres qui n'évitent pas l'écueil d'un récit sans acteurs ou actrices, basé principalement sur des perceptions littéraires qui ne prennent pas en compte la complexité des situations, ou qui les caricature parfois volontairement. A contrario se sont exprimées quelques crispations visant à combattre toute « repentance »

face au passé colonial. Il faut regarder en face cette histoire, pour pouvoir la digérer. Nous espérons que cette recherche y contribuera.

NOTES

1. « Acculturation », définition du dictionnaire en ligne du CNRS, *le Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi). URL : <<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>>

INDEX

Mots-clés : France, colonies, Madagascar, 1885-1960, État colonial, colonialisme, Empire, enseignants, fonctionnaires, études sur le genre, mission civilisatrice

Keywords : France, colonies, Madagascar, 1885-1960, colonial state, colonialism, Empire, teachers, officials, gender studies, civilizing mission

AUTEUR

SIMON DUTEIL

Laboratoire CIRTAI, université du Havre
simon.duteil@yahoo.fr